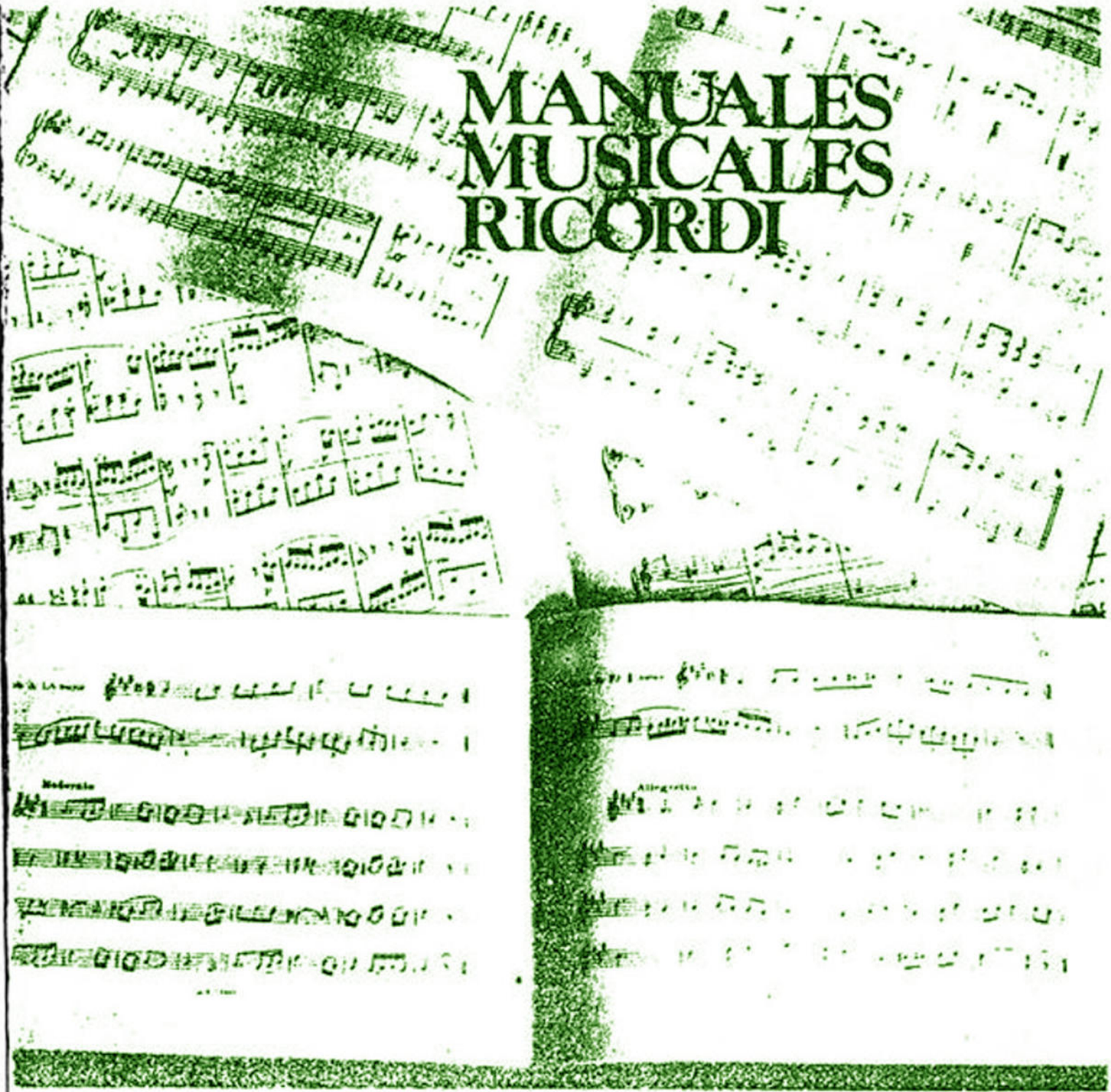
MANUALES
MUSICALES
RICORDI



MARIO GARCIA ACEVEDO

DIDACTICA MUSICAL

RICORDI

MARIO GARCIA ACEVEDO

DIDACTICA MUSICAL

RICORDI

ISBN 950-22-0202-3 Ricordi Americana S.A.E.C.

© Copyright 1964 by RICORDI AMERICANA S.A.E.C. Cangallo 1558 - Buenos Aires.
Todos los derechos están reservados - All rights reserved.
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

I N D I C E

	Pág.
Introducción	7
Ubicación de la Didáctica respecto de las demás Ciencias de la Educación	11
Las condiciones de la acción educadora	17
Las orientaciones contemporáneas en la Didáctica musical	23
El principio de la unidad didáctica	35
La sistematización en la esfera educacional	39
El ordenamiento didáctico	49
La aplicabilidad didáctica	55
La lección	61
Los principios fundamentales en la Educación musical general y básica	69

INTRODUCCION

La educación musical se refiere, por una parte, a las actividades orientadas específicamente hacia la formación científica, artística y profesional de los compositores, intérpretes y musicólogos, que habitualmente tiene lugar en los organismos y Casas de estudio instituídas a tales efectos; y, por otra parte, al desenvolvimiento de la música en las Escuelas de todos los niveles que integran la enseñanza de carácter general y básico. En cada una de estas dos direcciones fundamentales, los estudios deberán asumir los correspondientes grados de amplitud e intensidad, y tener en cuenta las finalidades que les fueren propias, sin dejar de lado, además, las imprescindibles correlaciones con el todo de la formación cultural, y la continuidad orgánica entre la enseñanza general y la especializada. La validez intrínseca de los conocimientos permanece idéntica, intangible e irreductible cualesquiera fueren los lugares en donde se impartan, y las correspondientes diferencias en su desarrollo y profundización. Por lo tanto, exige la tarea docente el máximo en cuanto al cuidado y a la dedicación para jerarquizarla dignamente, y en esto se requiere la unánime colaboración de los organismos rectores, de los educadores y de los educandos. Todos somos eficaces, y para dar testimonio de ello es menester infundir la más elevada tónica a cuales-

quiera de nuestros actos. La oportunidad de exaltar la vitalidad de las instituciones a las que pertenezcamos, de descubrir las más valiosas cualidades en nuestros semejantes, y, a través de ellos en nosotros mismos, de conferirle un irreductible significado a nuestra labor, se habrá de presentar bajo múltiples e inesperadas formas, y es adecuado hallarnos en vigilia y alistamiento espiritual. En las páginas que siguen se condensa el núcleo esencial de la Didáctica pura, y lo específico de la Didáctica musical. Esta obra está destinada a constituir una ayuda eficaz para todo docente, para los estudiantes de los institutos de formación del profesorado, para el estudioso en general, para los que se interesen en el amplio y ascendente desenvolvimiento de la educación musical y ausculten con empeño su problemática. Las fuentes consultadas han sido múltiples, y se expanden desde las raíces filosóficas hacia las diferentes Ciencias de la Educación. Entre los numerosos nombres altamente representativos, cabe recordar, desde el siglo XVII hasta el actual, los de Comenius, Kant, Fichte, Goethe, Dilthey, Spranger, Dewey, quienes señalan como un itinerario espiritual, pese a sus respectivas peculiaridades, sin que esto implique exclusión alguna de muchos otros filósofos y educadores, desde la Antigüedad hasta nuestros días, cuyo fecundo pensamiento integra un patrimonio de cultura de permanente validez.

Puntos de vista constantemente actualizados, durante lo que va de este siglo, afectan a la enseñanza de las ciencias y de las artes músicales, y el sentido general de la educación musical. Mencionaremos, entre quienes hicieron efectiva su entrañable dedicación al respecto, a los músicos y pedagogos Nicolás Rimsky-Korsakov, Vincent

d'Indy, Ferruccio Busoni, Emile Jaques-Dalcroze, Arnold Schönberg, Paul Hindemith, Alfredo Casella y Hermann Scherchen, que señalan un perfil del más alto linaje artístico y educativo. La bibliografía contemporánea en diversas lenguas europeas, y la difusión de las publicaciones auspiciadas por la International Society for Music Education, que organiza, además, Conferencias Internacionales sobre la materia, han permitido dar a conocer referencias sobre el desarrollo alcanzado por las diferentes naciones en cuanto a la enseñanza de la música, y la proliferación de los sistemas y procedimientos didácticos, revestido cada uno de ellos de su peculiar fisonomía, mas representativos, en conjunto, de una conciencia definida acerca de tales cuestiones.

En nuestro país, la Argentina, la enseñanza de la música alcanza un amplio desenvolvimiento y posee hondo arraigo, que históricamente proviene desde el Período de la Dominación Hispánica. Además de aquella labor que en la especialidad compete a las Casas de estudio respectivas, existe una muy notable contribución bibliográfica de autores argentinos en las distintas disciplinas musicales, y se registra, por otra parte, un recíproco influjo entre la selección y adaptación de estímulos y materiales provenientes desde fuera, y nuestra propia elaboración científica y artística. Las más actualizadas doctrinas educacionales y los más recientes sistemas de aplicación son objeto de estudiosa atención entre nosotros. En general, cabe también afirmar que disfruta la Argentina del raro privilegio de que en ella se entrecrucen diversas corrientes y promociones europeas, las cuales no solamente no alcanzan a otras partes o regiones habitadas, sino que a veces, allá en el Viejo Mundo, per-

manecen relativamente inconexas entre si, dentro de su propio ámbito originario. Y éste representa, así, uno de los factores que otorga a la cultura argentina su inquieta versatilidad y dinamismo peculiar. El significado de la Educación musical trasciende la manifestación de los que puedan ser estimados como sus resultados y consecuencias inmediatas, y cobra su pleno sentido si tenemos en cuenta cómo sea capaz de orientar las necesidades de expresión y de comunicación propias de una conciencia abierta, para avizorar así nuevos y esclarecidos horizontes.

UBICACION DE LA DIDACTICA RESPECTO DE LAS DEMAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

La Didáctica estudia un determinado aspecto de la acción educadora, el de las condiciones y regulaciones propias de la relación entre el educador y el educando, en función de la actividad docente. Investiga la constitución de las determinaciones de todo quehacer educacional, y cuáles son las articulaciones fundamentales que funcionalizan una síntesis pedagógica definida. La Didáctica representa el transparentarse recíproco de los diferentes niveles dentro de la continuidad de la acción educadora. Puede admitirse que los hombres tienden a ser espontáneamente pedagogos, a veces sin una cabal conciencia al respecto, más no todos son didactas, pues esto último requiere una formación y un estilo peculiar. En la Didáctica los diversos estímulos capaces de suscitar respuestas favorables para el desenvolvimiento del proceso educativo se configuran, dosifican, proporcionan, y se enlazan entre sí, de acuerdo con ordenamientos concientes que se orientan hacia un máximo de claridad y eficiencia. Lo pedagógico es inherente a la dinámica misma de la ciencia y del arte de enseñar, en cambio, lo didáctico, a las determinaciones formales del acto docente. Así, cabe expresar, por ejemplo: "el profesor expuso el tema correspondiente a la lección del día con

todo el rigor y la claridad didáctica requeribles a la índole del mismo, mediante una exposición doctrinaria satisfactoria, y un adecuado ordenamiento en la presentación de las ilustraciones". También podría decirse, además: "la lección se desenvolvió bajo formas y modalidades didácticas definidas, coordinadas con acierto y oportunidad". Es decir que la Didáctica arroja luz sobre las actividades del educador y del educando, constituye algo así como el haz esclarecedor que proyectara un faro,. o como un equipo de radares de orientación y detección. Mas las determinaciones de la Didáctica alcanzan su plena funcionalidad cuando reflejan en la transparencia de sus nervaduras impulsos de vivificante sentido. Si se aspira a conferir verdadero significado a una forma didáctica, deberá ésta arraigar en una realidad que tienda, a su vez, como a desbordarla, sin perder por ello la nitidez de sus perfiles. Es imposible ordenar algo si no posee sentido y vitalidad en sí mismo, pero todo impulso vital requiere organicidad de las formas. De lo contrario tendríamos, por una parte, sistemas mecánicos, rígidos, sin sentido ni conexión vital, y por la otra, expectativas, aspiraciones, impulsos, sentimientos y movimientos dispersos e inoperantes.

La Didáctica exalta en cada cosa aquella cualidad, actual o posible, que la pueda tornar apta para ser motivo de enseñanza. También puede afirmarse que la Didáctica discierne como una trama interior o subyacente en la multiplicidad de los elementos educativos.

La exageración formalista en la Didáctica, la hipertrofia o la innecesaria complejidad en las regulaciones y los preceptos se denomina didactismo. Hallamos así numerosos escritos y publicaciones que sobreabundan en de-

talles subsidiarios, mas descuidan las bases fundamentales de la Ciencia de la Educación.

El fárrago de pormenores relativos al funcionamiento de sistemas o a la aplicación de procedimientos, al no articularse claramente y con flexibilidad en los diferentes planos conceptuales y operativos, semeja un conjunto inorgánico de elementos heterogéneos y heteróclitos, imposible de ser comprendido y asimilado. En cambio, no se hallan ausentes, por otra parte, pensadores y educadores de muy alto valor y mérito que prescinden concientemente del enunciado de los principios didácticos, y llegan hasta considerarlos innecesarios para quienes estén animados por una auténtica vocación docente. Llegados aquí es conveniente aclarar que la vocación docente adquiere conciencia diferenciada y cabal a través de las regulaciones didácticas, y también que la actividad pedagógica alcanza la plenaria posesión de sí misma mediante el esclarecimiento proyectado por los principios didácticos.

Los estudios de la Didáctica pueden efectuarse paralela o bien subsecuentemente respecto de los de la Ciencia de la Educación en general. La Didáctica se fundamenta en la Ciencia de la Educación —o Pedagogía, como frecuentemente figura en el curriculum de las casas de estudios—. La Ciencia de la Educación trata de hacer intuible y descriptible la esencia de la acción educadora y del proceso educativo. Este último es un acontecer interior que constantemente ordena las condiciones de la reconstrucción de la experiencia (John Dewey). La acción educadora, en cambio, se ejerce desde fuera de la individualidad e institucionalizada de alguna manera, sin ex-

:luir por ello la actividad pedagógica espontánea y a veces infraconciente difusa en toda interacción humana. A su vez, la Metodología en la Educación se fundamenta en la Didáctica, y es conveniente que los estudios de esta última precedan a los de la primera de las disciplinas mencionadas. La Metodología comprende la fundamentación y el desarrollo de los métodos en la investigación científica y en la acción educadora. Los métodos pueden ser fenomenológicos, semióticos, axiomáticos, deductivos, inductivos, histórico-genéticos, y de esta manera corresponderá a la Metodología de la enseñanza verificar e instituir el desenvolvimiento de las direcciones metodológicas, en cada uno de los niveles y especialidades de la acción educadora sistematizada. En el campo musical, por ejemplo, revisten características propias los desarrollos metodológicos de la lectura y escritura, el canto, los instrumentos, la improvisación, la composición, la conducción de conjuntos, y las diferentes disciplinas musicológicas, como también lo relativo a la música en los Jardines de Infantes, las Escuelas Elementales, los Establecimientos de Enseñanza Media, e inclusive en los institutos diferenciales.

No corresponde aquí extendernos con especial amplitud en lo referente a las otras ciencias de la educación, tales como, en primer término, la Filosofía de la Educación, que conjuntamente con la Ciencia de la Educación propiamente dicha, la Didáctica y la Metodología permite fundamentar la Política Educacional y la Organización y Legislación Escolar; asimismo, la Historia de la Educación, la Sociología de la Educación, y la Teología de la Educación, vasto conjunto que se integra también con los estudios de la Psicopedagogia.

Aquí encaramos lo que es propio de la Didáctica pura, con especial dedicación a la educación musical. Cuanto concierne a la Didáctica pura posee vigencia general, en virtud del grado de abstracción y universalidad de sus principios, sin dejar por ello de advertir cuál sea la funcionalidad de los mismos en determinada área de las ciencias o bien de las artes.

Esquema funcional:

A. — Ciencia de la Educación propiamente dicha.

B. — Didáctica.

C. — Metodología de la Enseñanza.

D. — Política Educacional y Organización y Legislación Escolar.

LAS CONDICIONES DE LA ACCION EDUCADORA

Nos referimos aquí a determinadas características que representan ciertos requisitos fundamentales para el desarrollo bien conformado de la acción educadora sistematizada, que define la Didáctica en sus articulaciones funcionales. De esta manera, no se trata de las condiciones generales atribuibles a toda acción educadora, inclusive a la espontánea, sino de aquéllas que configuran el ejercicio regulado de las actividades propias de las casas de estudio, lo cual, en modo alguno, significa excluir todas las demás proyecciones pedagógicas y culturales que tales principios sean capaces de irradiar. Podemos enunciarlas del siguiente modo:

I

Toda acción educadora sistematizada desenvuelve actividades que mediata o inmediatamente desembocan en lo profesional, en correspondencia con lo que exige la división social del trabajo, como nos lo recuerda Wilhelm Dilthey. En el campo musical, al impartir la enseñanza de índole general y básica, desde los Jardines de Infantes, a través de la Escuela elemental, y también en el nivel de la Enseñanza Media, además de las finalidades generales es menester tener en cuenta la intensidad,

calidad y eficacia de los estímulos capaces de suscitar un interés particularizado y definido. Así se establecerá un vínculo valioso entre las significaciones respectivas de lo que se imparta en el nivel escolar generalizado y en el de la especialización definida en su carácter. Es decir, el educador deberá adquirir la clara representación del enlace entre los conocimientos y la práctica, entre lo teórico y lo operativo, para hacer posible, a través de los diferentes niveles, la continuidad en la circulación de la savia renovadora de la unidad vital. El profesor, al presentar una determinada síntesis científica, o proponer la realización de un ejercicio, deberá tener presente hacia dónde todo ello se encamine, cómo habrá de efectuarse el tránsito de un tema al otro y, a la vez, qué sentido poseerá cada uno de los momentos de la lección, cuáles habrán de ser las fuerzas que despunten en el educando y en el educador para superar determinadas situaciones. El educando deberá, a su vez, desenvolver la conciencia de que ya no se trata de un "paso por las aulas" todo aquello que se le requiera y él efectúe, sino de actos que pueden ser intrínsecamente exaltados como valiosos.

II

Las excitaciones provocadas por los estímulos de índole audiovisual, deberán corresponderse con el contenido doctrinario que se imparta, para alcanzar, así, como un dominio interior de la imagen y de sus relaciones de sentido capaz de conferirles ejemplar vivacidad a su presentación y significado inteligible a su ordenamiento.

III

Todo auténtico educador habrá de elaborar su propia técnica si aspira a descubrir inéditas cualidades valiosas en su experiencia docente, y a plasmar su personalidad al proyectarse con eficacia en sucesivas promociones de educandos. Los sistemas, modos, procedimientos y las formas didácticas requieren en todos los casos la correspondiente adaptación y coordinación funcional. Además, su fundamento real y efectividad operativa deberán transparentarse y fluir desde la personalidad misma del educador. Tales sistemas y procedimientos, en el caso contrario, parecerían meras adquisiciones exteriores, circunstanciales, inorgánicas en sus relaciones esenciales con lo valioso del acto docente. La propia técnica surge de una conciente regulación y de una delicadeza interior que el educador no deberá descuidar bajo ningún motivo. Todo exige estilo y contorno.

IV

El nivel del educador habrá de corresponder en todos los casos a la etapa o nivel de la Enseñanza Superior, en cuanto a las condiciones de su formación. Dentro de este tipo de exigencias podrán distinguirse grados de intensidad y de amplitud. Lo antedicho en nada altera la especificidad de los fines determinados para cada índole de enseñanza, si bien cabe recordar que el sentido cabal de la misión del educador es idéntico en última instancia, ya se trate del funcionamiento de una clase en la Escuela elemental, media, superior, o bien académica, como asimismo de un Instituto vocacional, técnico o es-

pecializado. La organización y dirección de tales organismos representa una tarea sumamente compleja, y nunca es conveniente aceptar meras apariencias de resultados, si bien es oportuno recordar, a la vez, que la efectividad de éstos no se echa de ver enseguida en todos los casos. La formación del docente en los Institutos del Profesorado, del Magisterio, en los seminarios científicos y educacionales, por ejemplo, encuentra allí su terreno propicio, fundamentado en el nivel superior e inseparable de la conciencia definida de lo que tales instituciones representen en el ambiente donde se desenvuelvan. Quebrantar el mero apego a la rutina y lanzarse todos los días a descubrir cuál pueda ser el sentido de lo que se haga, para poder realizar así algo que adquiera efectiva autenticidad, he aquí una aspiración legítima y estimulante.

V

La elaboración de la experiencia se favorece mediante estímulos orgánicamente diferenciados en su variedad y cuidadosamente seleccionados en su calidad intrínseca, de modo que exalten lo más noble en una línea vitalmente ascendente. Coros de fluida emisión vocal, un repertorio adecuado —mas no desnaturalizado o deformado—, apreciación de los mejores conjuntos orquestales, confrontaciones entre las líneas de canto de los más representativos solistas mediante el auxilio de la fonograbación, constituyen estímulos fecundos para el educando desde temprana edad. La tónica de la clase deberá ser académica, sin tosquedades ni amaneramientos, y abrir una comunicación entre mundos interiores. Si un alumno

formulare una consulta cualquiera fuere su carácter, se la deberá corresponder tal como si se tratara de una pregunta surgida en el seno de un debate científico en un congreso internacional, con el mayor rigor y minuciosidad posible, de tal manera que todos los demás también obtengan fruto. Dice Giuseppe Lombardo-Radice en sus *Lecciones de Didáctica y Recuerdos de experiencia docente* que la fórmula que conviene al autoeducador, al hombre, es: discípulo de todos, maestro de sí mismo (Op. Cit., página 35, traducción de Pablo Martínez de Salinas, Barcelona, 1933).

LAS ORIENTACIONES CONTEMPORANEAS EN LA DIDACTICA MUSICAL

En la actualidad, la apreciación del panorama mundial en la enseñanza de la Música registra interesantes confluencias culturales. Por ejemplo, en los estados del Oriente y del Norte del Africa, se instituyen ordenamientos didácticos en lo que respecta a la enseñanza de la propia música nacional y, paralelamente, de la música Occidental europea culta. En las principales casas de estudio de algunos de estos países funcionan, por una parte, un Departamento dedicado íntegramente al estudio de los sistemas teóricos, los instrumentos musicales y los estilos en la composición y en la interpretación pertenecientes a su propia cultura nacional y, por la otra, el destinado a la teoría y a las prácticas musicales de acuerdo con las formulaciones y las modalidades europeas. Es oportuno recordar que en el Oriente y desde una remota antigüedad, existen distinciones bien definidas entre los caracteres y los géneros musicales, a los efectos de reconocer si se trata de un canto o de un toque instrumental referido al ámbito de lo sagrado, lo lírico-dramático, lo festival y sociable, lo popular, dentro de su propia música que se fundamenta en un corpus teórico diferente del europeo. El influjo de las formas de origen europeo ha llegado a difundirse hoy día por casi toda el área habi-

tada por el hombre, en donde se manifiesta un proceso de generalización en cuanto a determinados elementos culturales, usos sociales y medios tecnológicos que modifican las peculiaridades tradicionales de cada una de las comarcas, hasta hace poco tiempo casi relativamente aisladas. Y este proceso permite, mediante la recíproca interacción con los grandes centros de difusión mundial, que aparezcan promociones y personalidades destacadas en el campo de la música, provenientes de partes muy diversas y alejadas entre sí, de tal manera que puedan darse a conocer. respecto de los crecientes sectores del público y de los estudiosos, en general. También en algunas de las naciones del Oriente existen organismos orquestales constituidos de acuerdo con el tipo occidental y de carácter sinfónico y, asimismo, aquellos otros conjuntos que responden a la índole de sus propios instrumentos tradicionales. Anotemos, de paso, que esta pluralidad de elementos artísticos no resulta algo completamente inédito o novedoso del todo en aquellos países, pues hace ya siglos se registraron allá ciertos fenómenos como de cosmopolitización, y los chinos, por ejemplo, incorporaban a su Corte Imperial en calidad de tributo impuesto las orquestas de las regiones que conquistaban. Hoy día cabe consignar, con referencia a un Estado del denominado Cercano Oriente, Irán, en este caso, que allí funcionan con sede en la capital, Teherán, el Conservatorio Superior de Música —de tipo europeo— dotado de Orquesta Sinfónica propia, Coro y Conjunto de instrumentos de Banda; asimismo, el Conservatorio de Música Nacional, que además de las doctrinas y de los instrumentos persas incluye elementos de la teorización europea en sus planes de estudio y, finalmente, el Ins-

tituto de Musicología, que representa como la culminación de los cursos efectuados en el citado Conservatorio de Música Nacional.

En lo que respecta a Túnez, en el Norte del Africa, el patrimonio cultural incluye los modelos rítmico-melódicos de origen árabe, turco y persa, como asimismo el influjo del repertorio europeo, circunstancias, todas ellas, que se tratan de encarar mediante ordenamientos didácticos adecuados. A propósito de lo que se estudia en este capítulo, mencionaremos como una fuente de información muy apreciable en determinados aspectos, el volumen sobre la Educación Musical comparada, que contiene estudios en francés, inglés y alemán, compilado por Egon Kraus y editado por B. Schott's Söhne, Mainz, bajo los auspicios de la International Society for Music Education, y que en sus 246 páginas, contiene las comunicaciones presentadas a la Cuarta Conferencia Internacional del I. S. M. E., que tuvo lugar en Viena, en 1961.

En correspondencia con el sentido de estos fenómenos actuales en aquellos países de ancestrales tradiciones, la enseñanza musical de Occidente promueve hoy día una confrontación activa de elementos de muy diversa procedencia, para reorientar la formación científica, artística y pedagógica en las nuevas promociones. Ya no se trata solamente de la investigación erudita sobre la base de los repositorios etnomusicológicos, que contienen los registros fonograbados en todas las regiones habitadas, y que testimonian la diversidad de las prácticas musicales en las diferentes estirpes y áreas de cultura; se encaran aquí, más bien, las posibilidades de arraigo funcional de las múltiples experiencias musicales en una unidad coherente, que pueda ser objeto de ade-

cuada sistematización en su correspondiente esfera educacional. Desde el punto de vista de la composición, Olivier Messiaen nos proporciona un notorio y definido paradigma al respecto. En cuanto a estas nuevas condiciones para suscitar una formación musical de características propias, cabe citar, tal como lo hace el artículo de Trevor A. Jones, sobre *El rol del Etnomusicólogo en la Educación Musical,* aparecido en la revista *International Music Educator,* Mainz, B. Schott's Söhne, octubre de 1962 (en inglés, francés y alemán), al Instituto de Arte Oriental, que pertenece a la Sorbonne de París y al Centro Etnológico de la Universidad de California, en Los Angeles, que dirige el profesor Mantle Hood. En este último se encuentran dos juegos completos del instrumental que integra la orquesta indonesia (Gamelan), y los estudiantes norteamericands procuran llevar a efecto las peculiaridades de los estilos musicales propios de aquellas partes insulares del Sudeste asiático, con el asesoramiento de artistas oriundos de dichas regiones.

El profesor uruguayo Lauro Ayestarán, que tuvo oportunidad de presenciar estas experiencias en la Universidad de California, nos ha referido cuán elevado era el grado de intensidad y de convicción interior en los participantes de las mismas, y cómo los alumnos se habían interiorizado de los detalles en los procedimientos de la ejecución de los instrumentos indonesios y adoptado determinadas posiciones corporales propias del Oriente, para compenetrarse íntegramente con el sentido de su labor.

En contraste con este tipo de realizaciones, que tratan de descubrir las relaciones esenciales en la diversidad de las experiencias de lo musical mediante la confrontación

con los estilos de otras culturas, han surgido en Occidente, tras una sucesión de esfuerzos científicos y tecnológicos que datan desde fines del siglo pasado, las condiciones y los medios materiales del instrumental electroacústico, los fonógenos de más reciente diseño y las actividades de las denominadas música concreta, música electrónica y música cibernética. Gabinetes dotados de los elementos necesarios para la experimentación en materia de nuevas fuentes sonoras y el análisis de las representaciones espectrográficas de sus resultados, fueron construidos en numerosos países, tales como Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Estados Unidos, Japón, entre otros. A estas inquietudes también se han incorporado la Argentina y Chile. Tales actividades suscitan, necesariamente, distintos interrogantes, entre ellos los que se refieren a la condiciones propias de la formación musical en los ambientes influidos por estos nuevos estímulos y al ordenamiento didáctico que corresponda a cada uno de los casos en cuestión. Lejos de pretender dar respuestas definitivas y tajantes a los problemas que no se definen en esquemas cerrados ni estáticos, corresponde señalar, sin embargo, que hasta ahora parecería ser que los músicos de sana formación tradicional y que dominan con mayor eficacia la articulación del lenguaje sinfónico, fueran, precisamente, los que ofrecieran mayor plasticidad y sentido comunicativo en sus realizaciones con los medios electrónicos. De acuerdo con los actuales elementos de juicio, también aquí se requerirían artistas cuyo desenvolvimiento haya incorporado todo cuanto hace al verdadero sentido de las disciplinas musicales. Análogos conceptos cabrían en lo que a la música de ordenamiento serial respecta, porque entre otras cosas,

como es notorio, su ejecución es vocal e instrumental con los medios tradicionalmente conocidos y la escritura de la misma exige una movilidad interior y, a la vez, una capacidad de selección en favor de la máxima coherencia del conjunto que para desarrollarse con vigor requiere un conocimiento cabal de las disciplinas musicales.

Dentro del campo de las recientes experiencias sonoras y encarada desde el punto de vista de la denominada música concreta —que orienta Pierre Schaeffer y el *Groupe de recherches de musique française,* con sede en la Radiodifusión Francesa, en París—, asume, quizás, proyecciones pedagógicas generales la realización de Philippe Arthuys, basada en un cuento de Ruyard Kipling y titulada *"Le crabe qui jouait avec la mer"*. Este trabajo se dio a conocer en 1955 y, en cuanto a su índole, corresponde decir que no se trata de una transposición naturalista con recursos de aparente imitación, sino de un montaje sonoro que posee características propias, de manera que el desenvolvimiento del relato a cargo de un recitante se coordina con el despliegue de ruidos de diferente complexión y densidad.

Muy distantes de estos nuevos procedimientos experimentales en la producción sonora se hallan, por su parte, las composiciones de representativos autores contemporáneos destinados a la formación del instrumentista en sus etapas iniciales, concebidas en la integridad de las cualidades artísticas que nuestra época requiere. Vale decir, que de esta manera se trata de establecer la unidad y la continuidad didáctica al interiorizar al estudiante, desde un principio y gradualmente, con un léxico musical en vigencia. A este respecto citaremos determina-

das obras para piano, tales como la *Sonatina terza "ad usum infantis"* (1915), de Ferruccio Busoni; *"Los cinco dedos - Piececitas para niños"* (1921), de Igor Stravinsky; las *"Músicas de niños"* opus 65, de Sergei Prokofiev; las *"15 Piezas para niños"*, de Dimitri Kabalevsky; los *"Cuadros de la infancia"*, de Aram Khachaturian; las numerosas piezas para los niños y el *"Mikrokosmos"* (6 volúmenes), de Bela Bartok; los *"24 cánones sobre las teclas negras"*, y otras composiciones del carácter antes indicado, de Zoltan Kodaly; la *"Jugend-Spielmusik - Spielstücke für Klavier"*, de Helmut Degen, autor, además, de series de piezas musicales de análoga concepción destinadas a los instrumentos de arco: el *"Quaderno musicale di Annalibera"* (1952), de Luigi Dallapiccola; las *"Piezas infantiles"*, de Jaime Pahissa, como también otras numerosas realizaciones de músicos europeos. En la Argentina se han registrado, asimismo, significativas contribuciones en este aspecto, provenientes, entre otros autores, de Alberto Williams, Constantino Gaito y Luis Gianneo. Verificamos así cómo las orientaciones didácticas se vinculan con la Metodología que habrá de ser desarrollada en las diferentes especialidades musicales, vale decir, que la Didáctica establece el conjunto de las formas posibles y actuales que permitan al pensamiento educacional proyectarse en actividades organizadas, para luego poder introducirnos en la Metodología peculiar de cada disciplina.

Si tomamos en consideración la estructura general de los estudios musicales, podremos distinguir dos orientaciones didácticas fundamentales, a saber, por una parte, aquélla que mantiene una estricta división de las materias o asignaturas para ser cursadas a través de un pormeno-

rizado inventario y análisis de los conceptos teóricos, y de sus respectivos ejemplos en forma de modelos esquemáticos abstractos, y, por la otra, la que selecciona, reúne y coordina funcionalmente los elementos doctrinarios, y proporciona la ilustración de los mismos mediante fragmentos de obras pertenecientes a diversas épocas y estilos. Cada una de estas dos orientaciones posee sus propias finalidades inmediatas y mediatas, y así en la primera de las mencionadas se tiende a establecer una densa red de conceptos que permitan desarrollar al máximo las posibilidades del análisis musical, y se exige del educando una asidua continuidad en el cumplimiento de determinadas ejercitaciones, mientras en la otra predomina la globalización, la inquieta movilidad en el incursionar en los diferentes dominios, y requiere, por su parte, una intensa labor en la audición de las obras adecuadas y la lectura de sus partituras respectivas. Las ulteriores proyecciones que alcancen cada una de estas dos orientaciones no pueden predeterminarse ni definirse mediante esquemas rígidos, porque en todos los casos es el educando quien elabora su propia síntesis, y logra la unidad del saber en un ámbito más restringido o más amplio, de acuerdo, además, con su propia estructura de personalidad.

Es notorio que una densa y valiosa bibliografía acerca de cada una de las disciplinas musicales ha sido desarrollada a través de las generaciones mediante la contribución de autores eminentes, y que la misma comprende lo relacionado con especialidades tales como la Teoría General de la Música, la Armonía, el Contrapunto, el Análisis de las formas musicales, la Composición, la Organología, la Orquestación y la Interpretación vo-

cal e instrumental, entre otros dominios científicos y artísticos. Cabe recordar, entre los más destacados teóricos, a Jean-Philippe Rameau, Luigi Cherubini, Alexandre Choron, Simón Sechter, Héctor Berlioz, François-Auguste Gevaert, Thédore Dubois, Vincent d'Indy, Emile Durand, Charles Koechlin, S. Jadassohn, Sergei Taneiev, Nicolás Rimsky-Korsakov, Arnold Schönberg, Leos Janacek, René Lenormand, Paul Hindemith, Hermann Scherchen y Jacques Chailley, cuyos escritos y tratados en sus respectivas disciplinas constituyen fuentes de consulta y guías orientadoras de validez perdurable. En estas obras se pone de relieve, en general, la consideración analítica de los problemas estudiados, pero cada una de ellas ofrece características propias cuya apreciación detallada compete a la Metodología en la correspondiente especialidad.

En lo referente a la orientación didáctica basada en el enlace entre los indispensables conceptos teóricos seleccionados en las distintas disciplinas especializadas, y la ejemplificación profusa mediante fragmentos musicales diversos en cuanto a los géneros y períodos históricos, indicaremos dos libros de interés al respecto, entre los que participan de las características señaladas. Así, de Hermann Grabner, la *"Allgemeine Musiklehre"*, Kassel und Basel, Bärenreiter, volumen de 356 páginas, con ejemplos musicales. El prólogo correspondiente a la primera edición de esta obra que figura en dicho libro, se halla fechado en junio de 1923, y el de la séptima, que es la consultada, en 1958. Consta de las siguientes partes: Conceptos elementales, que comprende cinco capítulos, de los cuales el primero está dedicado a la Teoría musical en las antiguas culturas; la Teoría de los

intervalos y de las escalas, que se extiende a lo largo de diez capítulos, destinándose el octavo a los modos eclesiásticos, y el décimo, a las estructuras seriales; prosigue con los conceptos fundamentales de la Armonía (siete capítulos), de la Melodía (tres capítulos), del Contrapunto (dos capítulos), de las formas musicales (seis capítulos) y, finalmente, se ocupa de la Instrumentación (cinco capítulos). Los fragmentos musicales transcriptos ofrecen el mayor interés y provienen desde el Canto Gregoriano y el Organum, hasta ejemplos de las composiciones de autores tales como Anton Bruckner, Gustav Mahler, Arnold Schönberg, Ferruccio Busoni, Bela Bartok, Hugo Distler, Ernst Pepping y otros músicos de los últimos decenios. Por su parte, Howard Boatwright ha organizado sus experiencias desarrolladas en el College, dedicado a la parte científica, y en la School of Music, destinada a la artística, instituciones ambas pertenecientes a la Universidad de Yale, y así nos ofrece su *"Introduction to the theory of music"*, London, Peter Owen Limited, 1956, volumen de 284 páginas. Se incluyen en este libro numerosos ejemplos musicales gregorianos, trovadorescos y de otros períodos del desenvolvimiento artístico e inclusive fragmentos de partituras sinfónicas. Si bien ofrece un carácter muy distinto al ya señalado con respecto de aquellos libros que se han indicado precedentemente, es oportuno mencionar, también, en razón de su ejemplar ordenamiento didáctico y adecuada precisión en la síntesis, la obra de la señora A. Dommel-Diény titulada *"L'Harmonie Vivante"*, editada en Neuchâtel (Suiza), por Delachaux et Niestlé, en 1953, volumen de 187 páginas, con un penetrante prefacio de Arthur Honegger.

En el presente existe una amplísima bibliografía argentina acerca de todo lo relacionado con la Teoría general de la Música, la Armonía, el Contrapunto, la Acústica, la Música contemporánea, la Historia de la Música, la Etnografía y el Folklore musical, la Psicología musical, que se encuentra actualmente en funciones en los Institutos de Enseñanza de nuestro país. Entre los numerosos autores argentinos corresponde así mencionar a Alberto Williams, Athos Palma, Abraham Jurafsky, José Torre Bertucci, Gastón O. Talamón, Carlos Vega, Isabel Aretz, Angel Lasala, Roberto García Morillo, Carlos Suffern, Tirso de Olazábal y Jorge Oscar Pickenhayn, quienes alcanzan un adecuado nivel científico y didáctico, e ilustran en conjunto un considerable aspecto de este quehacer. Asimismo, las más renovadoras orientaciones contemporáneas en materia de educación musical son aquí convenientemente adoptadas, y todo cuanto concierne a la proyección general de la misma es objeto de un interés primordial. Además, la Argentina posee un repertorio destinado al canto escolar de jerarquía descollante, y entre los numerosos compositores que han contribuido a la formación del mismo figuran los nombres de Julián Aguirre, José André, Carlos López Buchardo, Constantino Gaito, Felipe Boero, Juan Bautista Massa, Gilardo Gilardi, Pascual de Rogatis, Angel Lasala, Abraham Jurafsky, Carlos Suffern y Carlos Guastavino, como también los de Montserrat Campmany, Isabel Aretz, Ana Carrique y Magda García Robson, entre las más destacadas autoras.

De esta manera, el educador no habrá de perder de vista la necesidad de establecer sobre bases firmes los instrumentos del análisis y desenvolvimiento pormenorizado en la especialidad a su cargo, pero tampoco la periódica y

regularizada renovación de la síntesis, para recoger y anudar los hilos conductores de aquella labor que desarrollare. Por este motivo resulta aconsejable ahondar en el sentido del magisterio que han ejercido los grandes teóricos y educadores de todas las épocas conocidas y, a la vez, desentrañar lo viviente de sus enseñanzas, e incorporarlo así a las más recientes experiencias, para conferir al conjunto organizado el sesgo que actualice cuanto posea validez esencial.

EL PRINCIPIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La síntesis pedagógica se alcanza cada vez que se renueva el recíproco influjo entre el educador y el educando, y se desenvuelven las predisposiciones activas propias de cada uno de ellos, de modo inseparable de la realización del acto docente. El educador y el educando se autoeducan y se perfeccionan en lo que atañe a sus respectivas funciones, acentúan las características que las tipifican y, a la vez, renuevan el sentido de una experiencia que habrá de adquirir proyecciones de arraigada perdurabilidad. La densidad de la síntesis pedagógica es apreciada exteriormente y de una manera harto esquemática al hablar, por ejemplo, de aprovechamiento o de rendimiento escolar. Mas no se trata ya del saber escolar enumerativo, rígido y formal, de aquellas apariencias que tiendan a separar erróneamente el trabajo cumplido en las aulas de la totalidad funcional de la cultura viviente, sino de conferir a la Escuela, en general, una vigencia efectiva y plenaria en relación con las expectativas y realizaciones humanas. El nexo del educador y del educando con la Casa de estudios requiere esencialidad y no contingencia, pues también en clase descubrimos el posible itinerario que articule nuestra existencia, nos lanzamos a una búsqueda de nosotros mismos. Pero este itinerario no es algo materialmente fijado de antema-

no, como el trazado de una calzada, sino el perfil de nuestro propio andar.

El principio de la unidad y de la continuidad didáctica rige las relaciones entre todos los niveles de la síntesis pedagógica y extiende su vigencia desde los Jardines de Infantes, a través de la Escuela elemental, los Establecimientos de Enseñanza Media, el nivel superior científico, artístico y de formación del profesorado, y la enseñanza académica. Ha sido cabalmente caracterizado por Giuseppe Lombardo-Radice, al decir en sus *Lecciones de Didáctica y Recuerdos de experiencia docente*: "La unidad didáctica es igualmente necesaria en todos los grados de la educación. No ha de exceptuarse ni el más alto grado de la escuela: la Universidad" (op. cit., página 51, traducción de Pablo Martínez de Salinas, Barcelona, Labor, 1933). Este principio de la unidad y de la continuidad didáctica preside el sentido orgánico que le corresponde asumir a la lección en sus partes, formas y modalidades, a los programas de las asignaturas, a los planes de estudio en los diferentes ciclos. Por lo tanto, no cabría instituir un curso o un plan de estudios mediante el agregado de temas aislados, o por una yuxtaposición de tópicos parciales, sin mengua por cierto del interés particularizado que pudieran revestir, individualmente tomados en consideración, pues el citado principio regula las exigencias para un verdadero saber, contrariamente a lo infructuoso de la dispersión de los esfuerzos que constantemente acecha a quienes multiplican sus empeños en la esfera de la cultura. Quiere esto significar que la multiplicidad de los intereses coetáneos y los de sucesiva aparición, la versatilidad en la temática cultural, el despertar de las inquietudes y de la

necesidad de efectuar movimientos que representen un ahondar en las propias posibilidades de expresión, todo ello requiere ser vertebrado con firmeza en una coherente unidad de pensamiento y de acción, desenvuelta, a su vez, en una ininterrumpida y flúida continuidad.

En el campo de la enseñanza musical, Emile Jaques-Dalcroze renovó el sentido de esta experiencia, interpretable a la luz del principio de la unidad y de la continuidad didáctica. Ya hacia fines del pasado siglo percibió la insuficiencia y desconexión recíproca de los esfuerzos que los educadores y educandos dedicaban al cultivo de las diversas disciplinas musicales, al verificar en su propia clase el rendimiento alcanzado. Así, los alumnos no se representaban interiormente, con adecuada claridad, los efectos sonoros de las melodías y de los enlaces armónicos, no lograban la cabal intelección en la lectura musical, ni el sentido íntimo y comunicable, a la vez, propio dèl fraseo. La adquisición de hábitos parciales, la retención de fórmulas fijadas de antemano mediante la escritura musical, mas sin penetrar en su verdadero significado, la eficiencia limitada a los ejercicios reproductivos, nada tienen que ver con el desarrollo de la musicalidad, ni constituyen garantías de un efectivo provecho en el estudio. Por lo contrario, es conveniente, en todos los casos, destacar con elocuente relieve el sentido de cada realización musical, de cada ejercicio por más sencillo o elemental que éste nos parezca, y conferirle la cualidad .estimulante para las actividades subsiguientes. Es así como Emile Jaques-Dalcroze daba gran importancia a la improvisación musical, a la musicalidad en su plenitud actuante, y a la orientación unificadora en las actitudes y movimientos corporales. De esta

manera se trataba de que no solamente el ritmo sino la integridad de los elementos musicales echaran raíces en lo hondo de la vitalidad del educando. Por este motivo, las consecuencias sistemáticas del pensamiento doctrinario de Jaques-Dalcroze no deberán restringirse a un adiestramiento parcial y exterior, ajeno a su verdadero fundamento educativo. Es menester alcanzar a percibir el impulso ascendente en el pensamiento de un autor, y también llegar a poseer la conciencia de aquello que aparentemente no hubiera llegado a expresar por completo, vale decir, saber ponerse a la altura que el estilo del diálogo requiere. Las doctrinas y los sistemas exigen ser comprendidos en lo hondo, en sus posibilidades latentes más allá de sus literales enunciados, y en ningún caso como un cúmulo de procedimientos de aplicación. Descubrir por doquier lo esclarecedor, inédito, insólito, cuanto nos llame a una madura reflexión, he aquí una constante tarea en el espíritu.

LA SISTEMATIZACIÓN EN LA ESFERA EDUCACIONAL

En el desenvolvimiento de la actividad docente, del quehacer educacional, en el ejercicio pedagógico se configuran ordenamientos sistemáticos de acuerdo con orientaciones metodológicas, adoptadas ya sea de una manera conciente y deliberada, o bien con un grado más atenuado en cuanto a una clara determinación al respecto. Será ineludible que las actividades educacionales se manifiesten en formas y modalidades definidas e inteligibles, que se cumplan mediante procedimientos previstos y coordinados de antemano, que se aspire a una coherencia y continuidad de las realizaciones en favor de una ejemplaridad didáctica nítidamente perfilada. La pedagogía desarrollada con eficiencia implica la adecuación de los medios a los fines, y el converger hacia la unidad los diversos movimientos del espíritu.

Podemos entender por sistema al conjunto de las predeterminaciones que definen, señalan y delimitan el desenvolvimiento de algo, y, asimismo, a la realidad operante y funcional de ese algo, considerado en la complexión de sus formas. El sistema didáctico puede hallarse integrado por una interpretación doctrinaria del proceso educativo, de las finalidades inmediatas y mediatas de la acción a desenvolverse, y por el conjunto de los procedimientos

de aplicación convenientemente dispuestos a tales efectos. Si el sistema didáctico se subordina al logro de finalidades muy inmediatas y restringidas suele ser más bien rígido y de limitadas proyecciones. En cambio, pueden existir sistemas didácticos de mayor fluidez y amplitud, sin necesidad de adherirse en todos los casos a enunciados demasiado concluyentes y a metas identificadas con objetivos materiales fijados de antemano. Un sistema didáctico es sencillo cuando predomina en él lo fundamental y se ahorran las actividades accesorias, de tal manera que el conocimiento de los principios científicos y la recta aplicación del entendimiento a la índole del objeto no tropiece con interferencias y requisitos meramente exteriores y suplementarios. Por lo contrario, un sistema didáctico es complicado cuando su funcionamiento exige numerosas actividades accesorias, determinadas con todo detalle, que se refieren a lo subordinado pero dejan de lado lo fundamental. Un sistema didáctico que reúna elementos simplificados contrastantes con otros de complicada realización resultará heterogéneo y desequilibrado, al carecer de una adecuada gradación interna. Es menester recordar el pensamiento del extraordinario compositor ,teórico, pedagogo y concertista Ferruccio Busoni, cuando expresara que un grado superior de desarrollo no significa necesariamente una mayor complicación externa. Por otra parte, los numerosos sistemas didácticos existentes no coordinan ni dosifican de manera proporcionada, en todos los casos, las partes que integren un desarrollo completo de los mismos, de acuerdo con lo anteriormente enunciado, a saber, la interpretación doctrinaria, la definición de las finalidades inmediatas y mediatas, y los procedimientos de aplicación.

En el funcionamiento de un sistema didáctico podrán coordinarse los diferentes aspectos propios de las operaciones fundamentales del entendimiento humano, por ejemplo, la observación, la intuición, la inferencia, la confrontación, la abstracción, la generalización, la formulación del juicio, el razonamiento, la expresión lingüística, con las distintas fases ejecutivas propias de una realización propuesta de antemano. De esta manera se orientarán los esfuerzos hacia el cumplimiento de uno de los principales fundamentales de la Ciencia de la Educación, que se refiere a la unidad viviente entre el saber en estructuración y el poder en desenvolvimiento, entre lo teórico-especulativo, contemplativo, por una parte, y lo práctico, artístico y operativo, por la otra, cuya verdadera compenetración vitaliza la cultura actuante. Es posible enunciar, de acuerdo con el espíritu de lo que precede, estos tres principios didácticos generales, dignos de tenerse en cuenta si se trata de inscribir los diferentes actos educacionales en una órbita sistematizada:

1. Todo conjunto coordinado de estímulos educacionales tiende hacia su configuración en sistemas reguladores de la acción docente, que si bien pueden, en algunos casos, predeterminarse en sus esquemas de aplicación, en otros surgen, en cambio, de la exigencia de dosificar y equilibrar tales estímulos en función del cumplimiento de etapas previsibles e inteligibles en sus lineamientos generales.
2. Dichos sistemas no deberán adoptarse de manera uniforme con la totalidad de los integrantes de una clase o de una promoción, sin tener en cuenta el sentido de los fenómenos psicológicos y socioculturales que manifiesten los educandos.

3. Tampoco deberá aplicarse a un educando, hasta sus últimas consecuencias, un sistema didáctico rígido.

Estos tres principios didácticos generales tienen por finalidad la de liberarnos de toda sujeción a las apariencias de fáciles soluciones bajo formas parceladas, propias de los puntos de vista limitados y excluyentes. Por lo tanto, al organizar el educador la sistematización de su propia acción docente, al ordenar en disposiciones inteligibles los contenidos doctrinarios a impartir, y también los estímulos que habrán de actuar —ilustraciones, ejemplos, incitaciones a la respuesta activa de los educandos— deberá evaluar todo cuanto considere fructífero en los distintos sistemas, y percibir con nitidez aquello que más adecuado resultare a su propia estructura de personalidad y a la de los educandos. Ningún sistema considerado por sí solo y aisladamente contiene una garantía material y definitiva de eficiencia pedagógica, pero sí es posible seleccionar, a través de la confrontación de muchos de ellos, conceptos cabales y acertados, ordenamientos precisos en las etapas de desenvolvimiento, y procedimientos de aplicación eficaz.

El empeño en estructurar sistemas didáctico-musicales destinados a la educación general y básica, correspondiente a los niveles de los Jardines de Infantes, las Escuelas elementales, y los Establecimientos de enseñanza media, ha fructificado en el presente bajo múltiples y diversas formulaciones, que difieren perceptiblemente de aquellas otras que organizan de manera completa los conocimientos teóricos y las realizaciones prácticas necesariamente exigibles en quienes se dediquen plenamente a la ciencia y al arte musical. En Europa, por ejemplo, han aparecido diferentes sistemas durante el presente siglo, que difieren en

muchos aspectos de los tradicionales, y también de aquellos otros que habían gozado de cierta predilección en la centuria precedente. Entre los sistemas didáctico-musicales contemporáneos mencionaremos los pertenecientes a músicos y pedagogos tales como Emile Jaques-Dalcroze, André Gédalge, Juan Llongueras, Frank Martin, Fritz Jöde, Egon Kraus, Carl Orff, Hans Bergese, Paul Hindemith, Leo Rinderer, Maurice Chevais, Maurice Martenot, Justine Ward, Marcel Corneloup, Edgar Willems, Zoltan Kodaly, Jenö Adam y Frantisek Lysek. En todas partes coexisten sistemas distintos en las particularidades de su funcionamiento y sus respectivos alcances, mas no se excluyen entre sí ni se generalizan de manera uniforme, sino su recíproco influjo desenvuelve provechosas posibilidades, y permite que se manifiesten fructíferas iniciativas en diferentes naciones, de tal manera que en los Estados Unidos, por ejemplo, cada casa de estudios tiende a su propio desarrollo y mantiene la fisonomía que le es propia. Con respecto al Brasil, cabe recordar el sistema de Heitor Villa-Lobos, y en la Argentina de fines del siglo pasado y principios del actual, los respectivos aportes de Juan Gutiérrez y de Angel Menchaca, de muy diferente índole entre sí, y en nuestros días, los de Alberto Mercanti, y de Carlos Vega. Corresponde consignar que el sistema didáctico-musical de este último autor se halla en experimentación en Escuelas de la Capital. El análisis de estos sistemas compete a la Metodología propia del nivel de la enseñanza para el que ha sido destinado su funcionamiento en cada uno de los respectivos casos, vale decir, pertenece a la esfera de la Metodología de la enseñanza musical que le es propia, si bien en esta misma obra se exponen los principios fundamentales de la educación musical contemporánea de acuerdo con

el sentido esencial de tales movimientos culturales. Es oportuno puntualizar aquí que la vigencia actual de dichos sistemas no lleva implícita ruptura alguna en la continuidad orgánica con el pasado, antes bien, numerosos aspectos de los mismos se relacionan, concientemente o no, con tradiciones que se remontan, en determinados casos, hasta siglos atrás, y esta característica ha sido señalada con precisión y acierto por Jorge Oscar Pickenhayn en su *Psicopedagogía Musical,* páginas 17 a 20, Buenos Aires, Lottermoser, 1961.

En una situación subordinada respecto de los sistemas se hallan los procedimientos didácticos, que representan los medios de aplicación inmediata y de apoyo material. Existen procedimientos didáctico-musicales destinados a la expresión gráfica, mediante determinadas transposiciones y signos, por ejemplo, si se trata de tornar fácilmente asequible la ubicación relativa de los tonos y semitonos en la gama diatónica, y a tal efecto se dibuja el perfil de una gradería —la *escala* musical— en donde la altura de los escalones que representen las distancias de los semitonos diatónicos entre los grados tercero y cuarto, y entre la sensible y la tónica sea la mitad respecto de las otras distancias de tono entero, sin omitir la indicación de los grados tonales con números romanos, y la de los modales y del segundo con cifras árabes, asociado todo esto con oportunos ejercicios de entonación que vivifiquen el contenido de los enunciados teóricos. Es éste un procedimiento de larga tradición que admite diversas variantes, y es así como las ha tenido de acuerdo con las condiciones y peculiaridades de la experiencia de cada pedagogo musical. Además se hallan los procedimientos de representación mediante desplazamientos en el espacio físico, vale decir, la realización

de movimientos corporales íntimamente asociados, sea con la audición interna de los sonidos, con las actitudes favorables para la emisión precisa de los mismos, con las intensidades, los matices, o bien con el ritmo o con el carácter de la expresión. Es decir, los movimientos corporales no solamente exteriorizan de manera visible la presencia de un determinado estímulo musical, sino, además, pueden constituirse en factores eficaces en el desarrollo de las cualidades que confluyen hacia determinados aspectos de la musicalidad, y favorecer las asociaciones psicomotoras que consoliden interiormente las disposiciones adecuadas para una correcta emisión sonora. Estos movimientos no funcionan en ciertos casos tanto como indicaciones desde fuera, sino más bien como auxiliares para la adaptación del educando que los ejecuta para tener un punto de apoyo o un elemento auxiliar, que puede serle muy útil en determinadas etapas de su desenvolvimiento. Los movimientos fonomímicos (del griego *phoonée*, sonido y *mimeesis*, imitación), son los que se asocian con la determinación de la altura de los sonidos. Los movimientos quironómicos, desplazamientos de las manos en el espacio, se refieren al tempo, el ritmo, las acentuaciones, las ligaduras, los contrastes de intensidades, los matices, el contorno del fraseo, el carácter expresivo de un fragmento musical, y su elocuencia responde no solamente a determinaciones pormenorizadas y precisas, sino, además, a una peculiar cualidad como de resonancia espontánea y total del cuerpo, que los torna así más plásticos y flexibles, especialmente cuando se arraigan en una rica experiencia musical, cual acontece en los grandes conductores de conjuntos vocales e instrumentales. Muy distintos en su caracterización resultan los movimientos dactilológicos, que consisten en po-

siciones predeterminadas y convencionales de los dedos para representar las distintas duraciones, complicado procedimiento de muy limitados alcances. Por su parte, se advierte como de una extraordinaria perduración histórica el indicar con el índice de la derecha distintos lugares de la palma izquierda o bien de los dedos paralelamente extendidos de dicha mano, análogamente a las líneas de la pauta musical, para describir como el itinerario de una melodía. Este medio —que nos recuerda a la denominada mano guidónica, procedimiento mnemotécnico para las mutaciones en el sistema hexacordal de Guido d'Arezzo, y que pervive bajo formas análogas entre los músicos de ciertas regiones de la India de nuestros días— mantiene una vigencia actual, como recurso didáctico, en la *main portée*. En este último caso, los dedos y sus respectivos espacios interdigitales representan las líneas y los espacios del pentagrama, tal como anteriormente se ha indicado.

Los movimientos corporales que el educando realice con la finalidad de consolidar el proceso de adquisición de ciertos hábitos y el desenvolvimiento activo de sus predisposiciones musicales pueden resultar eficaces, y, especialmente, en el caso de la pedagogía correctiva. Pero es conveniente evitar todo desborde o exceso en las gesticulaciones, y no apartarse de una sobria y saludable naturalidad. Aquellos elementos, de índole convencional o no, que integren los sistemas didácticos y sus respectivos procedimientos de aplicación, suelen ser benéficos si se los adapta a las características de los casos individuales, que en un determinado aspecto requieran un esfuerzo de intensificación correctiva, por ejemplo en quienes denoten arritmia, entonación defectuosa, falta de homogeneidad en la emisión vocal o de regulación conciente de las intensidades;

mas estos medios auxiliares no deberán erigirse en sistemas generales, sino circunscribirse a su estricta funcionalidad particular. También es menester destacar, por una parte, que los procedimientos de representación no deberán constituir para el educador y el educando un mero rastro, registro o señal de un sedimento inerte respecto de algo concluso y ya dado, sino, por lo contrario, un estímulo incitante para el activo desenvolvimiento del proceso interior, que promueva la auténtica intelección de los signos y de las ideas musicales, el interés por el desciframiento de una obra, sea esta sencilla o bien desarrollada; y, por otra parte, todo sistema didáctico-musical deberá adscribirse al ejercicio de las facultades humanas superiores, mediante la renovación de los contenidos conceptuales, de la actividad mental convenientemente alimentada y fortalecida, de las aspiraciones intrínsecamente elevadas, cuyas direcciones dinámicas habrán de confluir así hacia la plasmación de una viviente unidad de cultura capaz de irradiar su autenticidad interior.

EL ORDENAMIENTO DIDÁCTICO

La Didáctica nos proporciona las regulaciones concientes destinadas a organizar la acción educadora y a evaluar sus características. El punto de partida puede constituirlo el conjunto de los materiales disponibles que contengan la posibilidad de servir como estímulos del proceso interior del educando, de ilustración adecuada a un determinado concepto doctrinario a impartir. La variedad de estos materiales puede ser muy diversa, por ejemplo, un códice paleográfico, una partitura, un instrumento musical, una colección de reproducciones iconográficas o bien sonoras, etcétera. Para aprovechar debidamente estos materiales, disponerlos en un orden acertado y presentarlos con oportunidad y eficacia, es menester previamente tener en cuenta:

1. La valoración científica y artística intrínsecas, independientemente de toda ulterior conexión con otros elementos y de su posible aplicabilidad.
2. Las condiciones psicopedagógicas, tales como, por ejemplo, el sexo y la edad de los educandos, sus motivaciones de conducta, la espontaneidad en la manifestación de sus intereses culturales, el desarrollo en la diversidad y multiplicidad de dichos intereses, sus necesidades de expresión.

3. La ejemplaridad didáctica que pueda asumir un determinado elemento en la lección, vale decir, la clara representación anticipada por parte del educador de su funcionamiento completo y adecuado.
4. La ubicación exacta en la lección, el curso, la asignatura, el curriculum, y su respectiva movilidad funcional.
5. La irradiación pedagógica en general, la permanencia de sus cualidades valiosas.

Desde el comienzo advertimos como la Didáctica nos permite configurar, a la vez, los requisitos de la acción educadora y de la eficaz valoración de sus resultados. El ordenamiento didáctico exige, por otra parte, determinar ciertos aspectos materiales, como ser, por ejemplo, los medios de comunicación —orales, escritos, radiofónicos, televisados—, y los procedimientos de protocolización que registren los contenidos y el rendimiento de la acción educadora —cuestionarios, pruebas escritas, comentarios acerca de un texto significativo por parte de los alumnos mediante breves trabajos escritos, monografías, fichas, realizaciones musicales consignadas en el papel pautado o bien en la cinta fonomagnética—. El carácter que se le confiera a la enseñanza reviste importancia suma, y distinguimos a ese respecto si el curso asume carácter propedéutico, o bien intensivo, o si tiende hacia la globalización de los conceptos, como también si es orgánico, o, en el caso contrario, meramente acumulativo. Las fluctuaciones en el desenvolvimiento de un curso pueden advertirse, además, al descubrir el tempo lectivo propio de un educador y su confrontación con el de los educandos, y al verificar si dicho tempo es regular, irregular, apresurado, languideciente, o bien si se hallan equilibradas sus cualidades.

Las formas didácticas referidas al ordenamiento lectivo son tres: expositiva, interrogativa, y coloquial. Estas formas pueden coordinarse entre sí y dar lugar a combinaciones perfectamente dosificadas y equilibradas. Es conveniente que se manifiesten las tres. Así, ni el educador ni el educando podrán dejar de exponer, dentro de sus respectivas funciones, el contenido doctrinario de un tema determinado. Por su parte las preguntas permitirán precisar la índole de los problemas que se estudien, y el coloquio renovará la autonomía y espontaneidad que vivifican toda experiencia. A su vez, dentro de la forma interrogativa pueden distinguirse la interrogación espontánea, la catequística —en el caso de que las respectivas respuestas se hallaran fijadas de antemano y se requiriera del educando la reproducción de las mismas que él ya conoce—, y la problemática, o socrática, que implica, esta última, una penetración, madurez y capacidad especulativa verdaderamente elevadas si se aspira a conferirle su auténtica significación, que culmina en el coloquio filosófico. Las formas didácticas expositiva, interrogativa y coloquial son válidas para todos los grados y niveles de la enseñanza. A su vez, estas formas ponen de manifiesto las modalidades didácticas, que pueden distinguirse así: textual-exegética, enunciativo-doctrinaria, e ilustrativo-paradigmática. En la modalidad textual-exegética el educador tiene ante sí una fuente literaria o bien una partitura, por ejemplo, cuyas características analiza en confrontación con otras obras anteriores, coetáneas, o bien más recientes en la cronología, que la que constituye el centro de la lección o del curso. Esta modalidad exige un dominio muy completo y un probado ejercicio en la investigación y en la meditación por parte del educador, y una asiduidad per-

manente por parte del educando. En disciplinas musicales tales como la Morfología, la Composición y la Orquestación constituye la modalidad cabalmente apropiada, que encuentra su complemento necesario en la ilustrativo-paradigmática, y en tal sentido mencionaremos a grandes pedagogos como Mili Balkirev, Nicolás Rimsky-Korsakov, Vincent d'Indy y Hermann Scherchen, entre otros muy destacados que han impulsado su desarrollo y generalización desde la pasada centuria hasta la época actual. La modalidad enunciativo-doctrinaria consiste en la presentación del contenido conceptual de una asignatura, sin sujeciones a un texto determinado ni a sus comentadores más autorizados, de tal manera que se exteriorice una síntesis representativa de la elaboración personal del educador. En la modalidad ilustrativo-paradigmática es requiere, en cambio, una riqueza y multiplicidad en la ejemplificación que deberá renovarse constantemente, de acuerdo con las disposiciones adoptadas de antemano, vinculadas con los objetivos inmediatos que haya definido el educador, sin apartarse de la unidad y continuidad didáctica imprescindible. Así, en la explicación de los efectos propios de la amplia y diferenciada registración organística, la modalidad ilustrativo-paradigmática resulta la más adecuada, ya sea que se ejemplifique mediante la ejecución en el órgano de los fragmentos que permitan poner de relieve aquellas cualidades tímbricas, de densidad y de intensidad que haya interés en señalar, como asimismo, a través de versiones fonográficas.

Ninguna de las modalidades didácticas es excluyente respecto de las demás, antes bien, todas pueden compenetrarse recíprocamente con eficacia. De paso es conveniente puntualizar que el contenido de la acción educadora no deberá

circunscribirse a lo que expongan los manuales para cada una de las asignaturas, si bien, en el caso de haber sido concienzudamente elaborados, podrán estos constituir una guía para el ordenamiento y las relaciones entre los temas, susceptible de ampliarse mediante la consulta de la más autorizada bibliografía, en todos los casos que ello fuere posible. El profesor podrá indicar en determinadas oportunidades ciertas lecturas supletorias, pero nunca deberá dejar de exponer el contenido propio de la materia. Habrá, sí, de conferirle perfil viviente a la problematicidad propia de todo saber humano, sin perder de vista la necesidad de la presentación pormenorizada y completa de la síntesis científica. Todos estos requisitos tienden a centrar los esfuerzos en la educación, a crear nuevas necesidades y aspiraciones dignas y elevadas. El educador no lo es de una vez para siempre, sino deviene educador al desplegar el sentido esencial del acto docente, y el educando sólo se realiza en cuanto tal al orientar sus predisposiciones activas hacia el perfeccionamiento de sus facultades. Todo esfuerzo de autosuperación comporta conflictos, resistencias, y un desgaste interior que se deberá estar dispuesto a enfrentar, aceptar y convertir en punto de apoyo y en acicate para nuevas iniciativas. La educación se vuelve así hacia esa realidad profunda de nuestro ser, capaz de alentarnos y disponernos hacia una acción autorregulada y eficiente.

Los aspectos formales que aquí se tratan no limitan ni menos agotan el significado de la fluyente realidad de la formación humana, sino le confieren el acento necesario para su estructuración interna. El educador no es el agente subordinado a un conjunto de predeterminaciones ya dadas y fijas, sino quien descubre posibilidades de exaltación

de los valores en función de la vida creadora. Es educador quien se arroja a la tarea de sobrepasar los marcos habituales de los sistemas circunscriptos y codificados para adquirir la visión transparentada y proporcionada de las cosas.

LA APLICABILIDAD DIDACTICA

Los impulsos y las motivaciones que actúan en la esfera de la formación vital son reconocidos por el educador en toda su potencialidad efectiva, y sobre esta base puede así dar aliento a sus expectativas y forma adecuada a sus realizaciones. La Didáctica pura clarifica el trazado de las direcciones que convergen hacia el centro unificador y activo en donde la renovada multiplicidad de las predisposiciones, las tendencias, y los intereses halla un sentido configurador y determinante. Se verifica, de esta manera, por una parte, la incorporación, funcionalización y absorción de los elementos para los que cabe tal proceso, desde la periferia hacia el centro, y por la otra, la serie de respuestas activas cuyo sentido adquiere forma en las actitudes y estructuras de comportamiento. Los principios didácticos que aquí se estudian, correspondientes a distintos niveles y regiones del quehacer educacional, se entrecruzan como las nervaduras interiores de una cimbra; mas no determinan proporciones materialmente fijadas de antemano, sino las de un crecimiento vital y una orientación hacia lo valioso. Los principios de la aplicabilidad didáctica concentran, a través de los enunciados que siguen, la médula doctrinaria de representativos educadores de nuestro siglo —Dewey, Montessori, Decroly—, actualizada a través de

una comprensión esencial del sentido de sus sistematizaciones. Podemos caracterizar tales principios de la siguiente manera:

1. Toda aplicación didáctica deberá ser confrontada en el plano operativo, y en el sentido de la posibilidad constitutiva de una experiencia capaz de ser renovada con distintos alcances. La experiencia es inexcusable en el quehacer educacional, destinado a vitalizar las relaciones entre las personas, como centros actuantes que puedan hallar una comunicación recíproca entre mundos interiores. Para constituir y articular en sus diferentes niveles una auténtica experiencia se requiere una progresiva madurez cincelada por el estudio, y por una espiritualidad que se oriente hacia una verdadera elevación. La tonalidad que trasunte la relación entre educador y educando trasciende lo inmediato del acto docente, de las formas lectivas, de lo impartido en el curso, y perdura con irreductible sentido en la existencia. Hasta en nuestra voz habita como un eco o una irisación de las voces de nuestros maestros o profesores.

2. La actividad capaz de suscitar a su vez respuestas activas y plenas de sentido —mas no la vivacidad meramente exterior o el vano alboroto—, representa una exigencia inseparable de la continuidad, delicadeza y precisión en el enlace de los estímulos y los conceptos.

3. La autonomía del educando y del educador reviste capital importancia en la actividad pedagógica, y es conveniente tenerla en cuenta dentro de los orde-

namientos didácticos que correspondan a los planes de estudio para las distintas carreras, a los cursos de cada una de las asignaturas, y al desenvolvimiento de la lección. La autonomía del educando le permite a éste, por ejemplo, formular en clase preguntas sobre algún tema no incluido en el plan de esa jornada. En este caso, el profesor deberá aprovechar en beneficio de la totalidad la manifestación de los intereses culturales espontáneos de los educandos, y responder con amplitud y lo más satisfactoriamente posible a la consulta formulada, aunque para ello fuere menester dejar momentáneamente de lado la integridad de las predisposiciones adoptadas para la lección del día. A su vez, la autonomía del educador le permite prescindir, si cabe hacerlo en determinada oportunidad, de las indicaciones de los programas, con la finalidad de incrementar el rendimiento de la clase, y adaptarlos a la estructura de las personalidades de los alumnos y del profesor. Todos estos movimientos tenderán a exaltar con brío sus cualidades más valiosas, las que ofrezcan posibilidades más fecundas en favor de la riqueza, del sosiego, de la libertad y la jerarquía en la esfera educacional.

4. El interés en la adquisición de los conocimientos, en la conformación de nuevas estructuras de comportamiento, abierto hacia horizontes de la actividad que surjan consecutivamente absorbiendo a los anteriores, trasciende la mera expectativa y satisfacción hedonista individual, como asimismo la aplicabilidad pragmático-utilitarista. Es verdad que la tradición filosófica reconoce que toda adquisición de nuevos conocimientos es acompañada por sentimientos de

placer. Por otra parte, no deberán desdeñarse las determinaciones respecto de la aplicación localizada y de previsible eficacia en función de la unidad del saber y del poder. Mas, el placer o la utilidad, las interpretaciones hedonistas o las utilitarias no son suficientes para delinear los rasgos completos de una auténtica orientación formativa, capaz de superar las limitaciones propias de un mero adiestramiento consignado a objetivos materiales limitados. La educación no es agregación de hábitos parciales o de funciones parceladas. La educación, sí, es la progresiva conciencia en el desenvolvimiento de un estilo vital. Además, parece ser demasiado estrecha para nosotros mismos la vara del placer o de la utilidad en la apreciación del sentido último de nuestras propias acciones, en las que a veces perseveramos más allá de nuestras inmediatas aspiraciones o de la probable evidencia de resultados que pudieran alcanzar a satisfacernos.

5. La globalización en la esfera educacional significa la percepción de la estructura general que configura una determinada totalidad significativa, la conciencia de la situación total, tanto por parte del educador como del educando. Representa la globalización como la forma sustancial propia de un nivel cultural determinado, de tal manera que puedan, a la vez, renovarse y variarse sus elementos interiores y sus formas accidentales. El principio de la globalización se desenvuelve a través de planos diferentes, por ejemplo, el de la interrelación entre las distintas regiones del saber, la apreciación del sentido operante y efectivo durante una etapa definida en los estu-

dios que se realizan, las correspondencias de nivel entre las asignaturas que integran un plan o un curriculum, la creciente intensidad y amplitud de las sucesivas síntesis pedagógicas referidas a un mismo tema en los diversos tipos de enseñanza, el desarrollo de la capacidad de estudio y de autosuperación en el educando y en el educador.

Vemos así como estos cinco principios, que versan sobre la experiencia, la actividad, la autonomía, el interés, y la globalización, nos descubren perspectivas distintas en la unidad de un acontecer, y se interpretan más hondamente en conexión con los otros principios didácticos que se estudian en esta obra, sin olvidar que no se trata únicamente de lo que se presenta en sus enunciados, sino de las condiciones mismas de la acción educadora, pues, indefectiblemente, nos habrán de salir al encuentro en las situaciones problemáticas, y será precisamente allí cuando corresponda desentrañarlos y verificar su funcionamiento, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor.

LA LECCIÓN

Puede considerarse a la lección como a la unidad formal del acto docente. Todos los principios didácticos hallan en la lección el ámbito propio de su efectivo cumplimiento, y la oportunidad de coordinarse para su realización eficaz. En la lección se despliegan tres direcciones de actividades fundamentales: el adoctrinamiento, el adiestramiento, y las ejercitaciones. De acuerdo con la índole sustancial de la asignatura que se imparta, y además, con la ubicación relativa de una lección determinada dentro del curso, podrá predominar alguna de las tres direcciones mencionadas, sin perjuicio, asimismo, de que en ciertos casos se entrelacen y compenetren recíprocamente. El adoctrinamiento es la exposición organizada del contenido conceptual de la lección, y comporta una estructura conciente del lenguaje y de las conexiones con los estímulos de otra índole que operen en la acción educadora. El profesor tiene la obligación de exponer el contenido conceptual de la lección y este imprescindible aspecto no puede ser sustituido mediante elementos auxiliares o subsidiarios. El adoctrinamiento no implica de manera alguna el exceso en la exteriorización verbal en detrimento de la oportuna presentación de adecuadas ilustraciones, como tampoco nada tiene que ver con la rigidez en la codificación catequística de los conceptos. El principio de la autonomía en nada con-

tradice la necesidad del adoctrinamiento, de la presentación didácticamente sistematizada de la síntesis científica, de aquella parte del corpus del saber que corresponda en una determinada etapa del curso en desenvolvimiento. El adoctrinamiento deberá verificarse cualesquiera fueren los contenidos de la enseñanza. Por ejemplo, las indicaciones que el jefe de un grupo de operarios imparte respecto de las medidas de seguridad en el trabajo que deban tenerse en cuenta y adoptarse, o bien las que se refieran a la higiene laboral constituyen el adoctrinamiento correspondiente a un aspecto definido en las actividades de una fábrica. También, las enseñanzas referentes a la promoción de ventas o a las características de las relaciones públicas en una empresa comercial integran parte del adoctrinamiento que en ellas se imparte, en determinados casos, a sus componentes. Los ejemplos podrían así multiplicarse en todos los grados de amplitud e intensidad de la acción educadora. El adiestramiento concierne a las regulaciones en el proceso de adquisición de hábitos por parte del educando, tengan estos por consecuencia manifestaciones de índole material o no. Aquí se alcanza la definición de las finalidades inmediatas a las que se aspire, y la actividad autónoma del educando orientado por el educador se vuelve perceptible. En el transcurso de las ejercitaciones se verifica la proporción alcanzada entre los niveles correspondientes a los objetivos que se han encarado y la efectividad real de los rendimientos. Estas ejercitaciones no deberán confundirse con la reiteración de esquemas predeterminados, o identificarse exclusivamente con los denominados ejercicios reproductivos, sino anticipar, en cierto modo, el bosquejo de las subsiguientes enseñanzas, de aquello que habrá de estar contenido en el futuro adoctrinamiento,

y qué ya despunta al configurarse en una predisposición activa. La totalidad de este conjunto establece la unidad entre el saber y el poder, en la que reside la prospectividad misma del fenómeno educacional, y que es, precisamente, uno de los fundamentales principios de la Ciencia de la Educación.

Las partes de la lección son las siguientes: preparación, realización, y crítica que el educador efectúa de su propia actividad. La preparación es la anticipación mental de las condiciones bajo las cuales se habrán de organizar los estímulos propicios al desenvolvimiento del proceso educativo. Por ejemplo, el profesor de Música reúne, selecciona, coordina y verifica la eficacia de los materiales con los que habrá de ilustrar los conceptos doctrinarios a impartirse, de tal manera que tenga lugar una ininterrumpida unidad y continuidad didáctica capaz de suscitar en el educando un proceso interior creciente en el sentido de la formación humana, mediante la actividad de las potencias superiores en un juego libre y armonioso a la vez. La exactitud en la oportunidad de la ejemplificación musical reviste en este caso una importancia capital, y prodiga sus frutos cuando se subordina a conceptos elaborados y expuestos con la debida claridad y rigor. Un valioso auxiliar en el trabajo del investigador y del profesor es la ficha, que permite el rápido desplazamiento de los materiales, la interpolación de nuevas informaciones y referencias bibliográficas en una serie ya constituida, la mutación en el ordenamiento de acuerdo con las necesidades que se presenten, la rápida compulsa de los datos reunidos sobre un determinado tema, y otras ventajas conexas. Los fragmentos extractados de obras musicales destinados a ilustrar los conceptos teóricos pueden ordenarse en ficheros o bien en carpetas

temáticas, y la ejecución de los mismos con la participación de los educando deberá preferirse a las reproducciones fonográficas, sin dejar de acudir a estas últimas cuando fuere oportuno. La superabundancia de ilustraciones no deberá tornar indefinidos los perfiles de la exposición teórica, ni apartarse de la índole de la misma. La realización de la lección constituye el logro de la síntesis pedagógica mediante la confluencia de las actividades del educador y del educando, y el perfeccionamiento de sus respectivas predisposiciones activas. Aquí se habrán de percibir con claridad las características, formas y modalidades determinantes del nivel hacia el que aspiren el educador y el educando, y la intensidad de aquellas exigencias que hayan hecho conciente con referencia a su respectivo cometido. En la realización se entrelazan las tres direcciones antes expuestas. De paso consignaremos que en todos los casos que lo permita la índole de la materia, es conveniente comenzar la exposición con el enunciado de las fuentes documentales y bibliográficas sobre las que se base el estudio del respectivo tema, y su correspondiente valoración crítica dentro de normas rigurosamente científicas. Esto es muy digno de tenerse en cuenta, porque estimula la autonomía del educando y puede incitarlo a efectuar una búsqueda de dichos elementos con fructífero resultado para la disciplinada reactivación de sus facultades, y, además, jerarquiza con efectividad el nivel de una clase en la que el educador aparece como el foco capaz de irradiar una tónica elevada. La persistencia a lo largo de un curso en mantener un conjunto coherente de exigencias que tiendan hacia un rendimiento superior al habitual, compatible, asimismo, con las condiciones psicopedagógicas y socioculturales efectivas, constituye una firme

garantía de éxito proporcionado con los esfuerzos comprometidos. La crítica y la correspondiente reconsideración y revisión de las etapas cumplidas que el profesor efectúe con referencia a su propia labor permitirán esclarecer su situación y trascender, así, todo aquello que tienda a una opaca familiaridad con las cosas que lo rodean, a un resbalar por contornos no definidos que oculten el sentido de sus actos. Todo lo que se hace es importante, y lo será más si el cuidado en la realización de los detalles, sin perder de vista lo fundamental, aspira hacia un constante perfeccionamiento. De esta manera, a lo largo de un curso, podrá percibirse como una pulsación interior que responda a una actividad renovada, y que enderece el rumbo sin perder de vista ni las metas ni lo alcanzado en cada una de las jornadas. En las materias musicales, el rigor de estas exigencias deberá transparentar el núcleo sustancial de los contenidos a impartirse, para que tanto el educador como el educando posean ante sí el vasto panorama que requiera de su dedicación el estudio de las orientaciones metodológicas en las ciencias físico-naturales, biológicas, históricas, filosóficas y en las disciplinas que regulan las actividades artísticas, si se aspira a conocer desde el fundamento de la generación y difusión de los sonidos, hasta los fenómenos constitutivos del objeto musical, a través de las diversas y múltiples especialidades que despliega el inigualado e incomparable mundo de la música.

Existen ordenaciones superiores que contienen los requisitos didácticos destinados a relacionar recíprocamente cada uno de los sucesivos actos docentes, y conformarlos a las finalidades propias de la unidad del curso. Se trata de los principios del ordenamiento lectivo, que pueden enunciarse de la siguiente manera:

1. La unidad de la lección en su contenido y configuración formal, de acuerdo con el principio de la unidad y continuidad didáctica;
2. La individualidad de la lección, referida a su peculiaridad propia y diferenciada en su contenido y en sus finalidades inmediatas;
3. La integridad y totalidad del objeto de la lección, de tal manera que sea posible, a la vez, el despliegue de las diversas perspectivas estimulantes de la atención y esclarecedoras del sentido de un determinado fenómeno;
4. La renovación en el interés vital, tanto por parte del educando como del educador, de modo determinante en la conexión efectiva con el mundo de la cultura;
5. La continuidad interior, sin etapas meramente transitorias, ni depresiones en el nivel del rendimiento al que se aspire, pues cada instante deberá constituir un punto de partida y un foco de polarización en la convergencia de las direcciones activas;
6. La estructuración adecuada dentro del curso en desenvolvimiento, en función de la situación total del educando y del educador;
7. La autonomía de la lección sin desequilibrar la homogeneidad necesaria en el carácter de un curso.

que permite abarcar rápidamente el trazado fundamental de las predisposiciones que deberán adoptarse para la realización del acto docente, y que se estratifican en los siguientes niveles:

A. — El título del tema a desarrollarse, su ubicación en la respectiva esfera científica o bien artística que le corresponda, y sus finalidades inmediatas y mediatas.

B. — Las fuentes para el estudio. La Bibliografía: los textos originales, y los comentarios exegéticos de mayor profundidad acerca de los mismos.

C. — La Metodología propia del tipo de conocimiento de que se trate, en la investigación científica, y en la enseñanza (fenomenológica, inductiva, deductiva, histórico-genética).

D. — El carácter que habrá de asumir la enseñanza a impartirse, en función de los requisitos científicos, artísticos, psicopedagógicos, y didácticos propios del Curso que se esté desenvolviendo (introductorio, elemental, intensivo, globalizante, informativo, etc.)

E. — La selección y el ordenamiento de los ejemplos, tópicos culturales, y las ilustraciones, cualesquiera fuere su índole.

F. — El cuerpo constituido de la síntesis doctrinaria, sus conceptos rectores a impartirse en clase, y la adecuada ilustración de los mismos, todo ello articulado en una coherente unidad de la que se posea el dominio interior, y el lenguaje apropiado para formularla.

G. — El planeamiento preciso de las ejercitaciones que haya de cumplir el educando, para hacer efectiva la adquisición de los nuevos hábitos.

H. — La forma o formas didácticas que convengan para su adopción (expositiva, interrogativa, o coloquial), y sus respectivas combinaciones, según los casos.

I. — Las modalidades didácticas más favorables para la índole del acto docente que se efectúe (textual-exegética, enunciativo-doctrinaria, o bien ilustrativo-paradigmática).

J. — La continuidad orgánica con lo relacionado en las lecciones precedentes y respecto de lo que pueda efectuarse en las subsiguientes, de acuerdo con los planes trazados de antemano, de manera que tienda el desenvolvimiento del programa de estudios hacia una fluida y equilibrada homogeneidad dinámica.

K. — Los medios de comunicación a emplearse (orales, escritos, radiofónicos, televisados, reproducciones fonográficas).

L. — Los procedimientos de protocolización (cuestionarios ordenados para la evaluación del rendimiento escolar, fichas, actas de las reuniones de seminario, realizaciones en el papel pautado, registros fonomagnéticos de las composiciones e interpretaciones de los alumnos, y todas aquellas constancias que permitan ser confrontadas para delinear el desarrollo de los educandos hacia su conciente autonomía).

LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL GENERAL Y BÁSICA

Si confrontamos los conceptos fundamentales de los distintos sistemas destinados a la Educación musical en cuanto concierne al nivel general y básico de la enseñanza, es posible seleccionar un conjunto coherente de principios orientadores, que permiten esclarecer el panorama vigente a ese respecto. Es oportuno consignar aquí que tales principios poseen intrínseca validez pedagógica, y no cabe adscribirlos, en caso alguno, a la mera adopción circunstancial de sistemas y procedimientos de aplicación localizada y restrictiva. En cambio les es atribuible, sí, un sentido actual, en cuanto dichos principios trasuntan una conciencia definida acerca de la creciente amplitud en la esfera de los intereses culturales. animada por la participación de nuevas aspiraciones y estratos humanos.

La Ciencia de la Educación toma en cuenta el insustituible valor de cada una de las edades, descubre la posibilidad de exaltar lo más noble en su respectiva peculiaridad. Por ejemplo, la infancia posee un sentido propio, inalienable, intransferible, en cuanto sea verdaderamente reconocida en la esfera de sus impulsos y aspiraciones, y la multiplicidad de sus necesidades requiere una cuidadosa atención, de modo que el satisfacerlas con oportuni-

dad represente, a su vez, el germen fecundo en el despliegue de un programa vital. La atención y el reverente cuidado hacia la infancia nada tiene que ver con el condescender con lo meramente pueril, ni tampoco se complace con actitudes y procedimientos rudimentarios que no alcancen a delinear el trazado de una conducta. En cambio, una infancia enriquecida significativamente mediante estímulos de la más alta calidad constituye el núcleo de las reservas morales activas, que realizan como un trabajo renovado e interior de propio ordenamiento, y que pueden alcanzar a toda la existencia en la perdurabilidad de sus proyecciones. El reconocimiento de la propia fisonomía espiritual proviene, en muy ponderable parte, de la capacidad que se posea de tematizar lo hondo de la infancia de cada uno, despojada de su puerilidad circunstancial y de hecho, para que resplandezca en su sentido irreductible y esencial. El significado más amplio y verdadero de la protección de la infancia trasciende así el marco habitual en donde se lo inscribe, y adquiere una dimensión constitutiva en la existencia.

Wilhelm Dilthey nos explica que, sobre la base de la larga infancia de que nuestra organización disfruta, constituye la dote de la humanidad, aun en los más inferiores grados de cultura, la fuerza plástica de la creación autónoma, la satisfacción en la actividad, en el formar y estructurar con independencia de las necesidades de la vida (confróntense, del citado autor, las páginas 122 y 123, de los "Fundamentos de un sistema de Pedagogía", traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1940).

El contenido de los principios fundamentales en la educación musical general y básica reune enunciados de

diverso carácter, mas integran éstos la continuidad de un derrotero que habrá de tenerse en cuenta para estructurar los ordenamientos didácticos que correspondan a los diferentes tipos y niveles de la enseñanza.

Principios de índole psicopedagógica

Aquí cabe remitirse con provecho a los conceptos formulados por Maurice Martenot, de donde podemos, entre otras muchas cosas, extractar lo siguiente:

1. Toda actividad requiere ser predispuesta, para su mayor eficacia, por un silencio interior, que proporcione el sosiego indispensable y aliente espontáneamente el interés hacia la tarea que en ese momento se encare.
2. El tempo musical deberá adecuarse al tempo psicovital de los educandos, de tal modo que puedan evitarse los excesos en la lentitud o, por lo contrario, en la celeridad de las ejercitaciones, p que no se registren interrupciones en la continuidad de la atención espontánea, en desmedro del interés por las actividades en clase. El tempo psicovital en los niños y en el sexo femenino es más acelerado que en el varón adulto. Por lo tanto, el tempo en el repertorio musical, en la realización de los ejercicios, habrá de corresponder a una pulsación óptima equilibrada sin laxitud ni apremio. Una canción entonada con excesiva lentitud o celeridad es afectada en la unidad de su sentido expresivo, y puede llegar a esfumarse lo que haya en ella de atrayente y comunicable.

En relación con lo que antecede, podemos enunciar los

Principios de índole musical en la educación

3. Todo ejercicio, canto o toque instrumental que se exteriorice mediante la ejecución musical o bien a través de la representación gráfica en la pizarra o en el papel pautado, deberá poseer una validez artística intrínseca, propia y autónoma, que le permita definir su ejemplaridad didáctica como algo inseparable de su calidad misma. Todo cuanto se realice en clase habrá de revestir un sentido pleno y elevado, y por esto deberán rechazarse los ejercicios mecánicos e incomprensibles.
4. Es conveniente despojar a toda ejercitación musical de cualquier índole de amaneramiento o de exagerada exteriorización proveniente de actitudes, movimientos corporales y gesticulaciones innecesarias o ajenas a los usos de una saludable tradición artística. Por ejemplo, entre muchas cosas que no resultan aconsejables, figura el tan frecuentado arrastre de las vocales en las denominaciones de las notas, cuando se solfean figuras cuya duración se prolonga en el tiempo subsiguiente, arrastre que naturalmente no tiene lugar cuando se entona el texto correspondiente a una melodía, o bien cuando se le ejecuta en un instrumento. Tampoco deberá indicarse la regularidad en las divisiones de la rítmica mediante estrepitosos golpes en el suelo con el pie, salvo en los casos que pusieren de manifiesto la necesidad de una pedagogía correctiva. Todo aquello que no

trasunte un sentido o un estilo definido en reguladas proporciones es ajeno al verdadero espíritu de la tarea educacional.

5. El desenvolvimiento de la musicalidad en el educando se favorece en función de la unidad operante de la conciencia respecto del estímulo sonoro, de la capacidad de representarlo a través de la grafía, y la de reproducirlo mediante la ejecución vocal o bien instrumental. Los conceptos teóricos completos y precisos habrán de hallarse en estrecha correspondencia con las posibilidades de realización musical activa. Además, cuanto se imparta en la exposición doctrinaria habrá de proyectarse en la ilustración adecuada, o bien en el reconocimiento de elementos determinados y sus disposiciones, en la interpretación e inclusive en la improvisación. El contenido teórico-doctrinario no deberá sobrecargarse, sino dosificarse con precisión y funcionalidad, de modo que se integre en el sentido mismo de la formación cultural.

6. Los elementos destinados al desenvolvimiento de la apreciación musical, que permitan confrontar estilos y módulos expresivos diversos, ejemplificar las peculiaridades de los compositores e intérpretes en una misma época o a través de diferentes períodos, habrán de revestir la máxima calidad en todos los casos. Las referencias pertinentes habrán de ser esclarecedoras y no sumarias ni meramente anecdóticas. Aquí tampoco se trata de acumular sino de estructurar.

7. La sucesiva presentación de los cantos y ejercicios en clase es susceptible de un ordenamiento didáctico relacionado con la relativa complejidad de los elementos musicales que permita el correspondiente análisis descubrir en cada uno de ellos, de manera que posea su cumplimiento una bien definida razón de ser. Vale decir, que toda realización activa por parte de los educandos habrá de ser definida dentro de la lección y del curso, en cuanto a la ubicación que le corresponda en la respectiva etapa. No corresponde incorporar algo nuevo al repertorio sin que ello reúna la integridad de las exigencias artísticas, psicopedagógicas y didácticas pertinentes. Tampoco resulta conveniente llevar a la práctica en clase lo que no posea un sentido asequible para el educando y el educador.
8. Las transcripciones que alteran el espíritu y el género originario de las obras carecen de la ejemplaridad requerida en toda labor educacional. En el fondo se trata de mantenerse lo más próximo posible respecto de las fuentes de las cosas.
9. El contenido del canto en clase podrá incluir composiciones de diversas épocas, tales como, por ejemplo, melodías litúrgicas —Canto Gregoriano—, canciones trovadorescas de la Edad Media, la Polifonía representada en una selección de sus diferentes períodos, como asimismo la música tradicional y popular de las distintas naciones, sin excluir, por cierto, aquellas obras de au-

tores pertenecientes a los siglos XVIII y XIX que resulten apropiadas.

10. Un lugar destacado corresponde al propio canto étnico y tradicional de genuina autenticidad, que puede ser presentado en armonizaciones adaptadas del mejor modo posible a su respectivo carácter.
11. También habrá de ubicarse con descollante relieve la contribución de los compositores cultos argentinos en el desarrollo del repertorio escolar, de tal manera que todo educador musical deberá compenetrarse, por lo menos entre nosotros, del espíritu de tales obras, y desenvolver sus propios medios de análisis y comprensión de las mismas, que ofrecen, en determinados casos, un valor fundamentado y perdurable.
12. Dentro del amplio panorama que ofrece la músisica contemporánea en general es posible seleccionar las obras adecuadas y, asimismo, en las realizaciones de más vastos alcances, espigar los fragmentos que resulten aptos para el canto escolar, sin necesidad de efectuar transcripciones que alteren lo que haya originariamente concebido el autor. Nos referimos, por ejemplo, a ciertos pasajes de importantes composiciones pertenecientes a Zoltan Kodaly, Arthur Honegger, Carl Orff, o bien a Frank Martin, entre otros músicos eminentes de nuestro siglo, cuya índole coral permite interpretarlos y difundirlos fuera de su marco acostumbrado en la gran sala de conciertos. Así se habrá de consolidar la participación activa y viviente del educando en una esfera de cultura que

de este modo no le resultará ajena, al requerir sus conocimientos y esfuerzos concientes.

13. La apreciación de la música contemporánea, especialmente a través de ciertas obras, resulta factible desde los mismos comienzos de la formación artística en los educandos. Por ejemplo, determinadas composiciones de Debussy, Ravel, Falla, Stravinsky, Prokofiev, Kodaly, Holst, y Britten, entre otros autores, constituyen estímulos de la más alta calidad y eficacia para promover el interés de los educandos hacia las posibilidades expresivas de la música en general, y en el sentido de los temas culturales de la época presente, en particular, sin omitir, cuando ello fuere oportuno, la presentación de aquellas realizaciones conceptuadas como las más características en los actuales momentos.

14. En lo que respecta a la música culta de la propia nación, la Argentina en este caso, los conocimientos del educando deberán alcanzar un nivel satisfactorio con referencia a los autores y a las obras más representativas en los diferentes géneros, a lo largo de las distintas épocas, en correspondencia con lo que se le exija en los demás dominios del saber, y en favor de la máxima efectividad en el sentido de su arraigo espiritual.

15. En cada uno de los niveles propios de la Educación musical habrá de propenderse a mantener abiertas las posibilidades de expresión del educando, de manera tal que pueda abordar, si cabe, la composición bajo las formas más sencillas y,

a la vez, realizadas éstas con pulcritud y conciencia cabal de sus pormenores. La unidad didáctica habrá de orientar las actividades del educador, para poner a disposición del educando elementos suficientes y bien relacionados entre sí, más allá de la apariencia de sencillez que puedan revestir los mismos.

16. Las tendencias hacia la exteriorización dinámica de los impulsos pueden fructuosamente orientarse mediante la práctica en conjunto de los instrumentos didáctico-musicales. Por esta razón habrá de favorecerse el desenvolvimiento de la improvisación musical, a través de un proceso educativo adecuado, de modo tal que los instrumentos de soplo, como asimismo los xilófonos, metalófonos, vibráfonos y también los tambores y timbales, por ejemplo, representen los medios de ejecución de los motivos rítmico-melódicos, cuando correspondiere, relacionados como propuestas y respuestas, primeros planos y ecos, integración de frases y períodos, contrastes de intensidades, equilibrio proporcionado en las duraciones de los sonidos y silencios, conciencia de los intervalos melódicos y armónicos que se perciban o se efectúen, acentos, terminaciones masculinas y femeninas, cadencias. Vale decir, el empleo del instrumental didáctico-musical no deberá restringirse a limitaciones pueriliżantes que resulten de una falta de comprensión de sus posibilidades auténticas, sino revestirse de su verdadero valor pedagógico.

Tal es, en síntesis, y sin pretender en momento alguno dejar agotada la materia, el conjunto de los principios

orientadores en la Educación musical, decantados por la evolución histórica misma, y actualizados en relación con el contexto cultural de nuestra época. Las modalidades bajo las que se encare el canto escolar, que con justificada razón preocupa a los educadores, requiere inevitablemente la rigurosa selección de los textos, para que exalte la melodía sus mejores cualidades literarias, y exista la adecuada correspondencia entre la prosodia verbal y los acentos musicales. No caben aquí condescendencias que signifiquen una discontinuidad en una línea del más alto estilo cultural. En las fuentes mismas de las ciencias, las artes y las letras habrán de hallarse los más oportunos estímulos para vivificar la tarea en las aulas. El trabajo del espíritu instaura la conciencia de la jerarquía en las esferas de los valores, como así también el desenvolvimiento de las realizaciones activas que trasciendan lo inmediato y perfilen el sentido ideal de la propia comunidad.

Esta obra se terminó de imprimir
en los talleres gráficos J. L. GONZALEZ
Hortiguera 549 - Buenos Aires
el 6 de julio de 1984.